

Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva

Responsive Teaching as a strategy for inclusive didactics

Diana Carmela Di Gennaro

Università degli Studi di Salerno - ddigennaro@unisa.it

Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno - izollo@unisa.it

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno - paiello@unisa.it

ABSTRACT

In light of the current national and international educational policies and starting from the reflections deriving from inclusive education, the present research work aims at describing the didactic potentialities of Responsive Teaching. This one is an educational relationship-focused approach that allows teachers to shape their teaching action taking into account the students' different learning styles within a dimension of constant interaction aimed at achieving specific educational objectives. In this sense, the Responsive Teaching seems to translate, on a praxic level, the founding principles of the inclusive approach, supporting the teaching-learning process even when it is characterized by the presence of special educational needs.

Alla luce degli attuali orientamenti pedagogici nazionali ed internazionali e sulla base delle riflessioni maturate nell'ambito dell'educazione inclusiva, il presente lavoro mira a descrivere le potenzialità didattiche del Responsive Teaching in quanto approccio educativo basato sulla relazione. Tale approccio consente al docente di modellare la propria azione didattica tenendo conto dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici. In tal senso, il Responsive Teaching sembra poter tradurre, sul piano prassico, i principi fondanti della logica inclusiva, supportando il processo di apprendimento anche laddove questo risulti caratterizzato dalla presenza di bisogni educativi speciali.

KEYWORDS

Responsive Teaching; inclusive education; teaching-learning process; learning styles; Special Educational Needs.

Responsive Teaching; educazione inclusiva; processo di insegnamento-apprendimento; stili di apprendimento, Bisogni Educativi Speciali.

* Diana Carmela Di Gennaro è autrice della ricerca e ha curato, nello specifico, l'Introduzione ed il paragrafo "Il Responsive Teaching: quadro teorico e implicazioni didattiche". Iolanda Zollo è coautrice della ricerca e ha curato, nello specifico, il paragrafo "Il Responsive Teaching per fronteggiare la dimensione complessa dei Bisogni Educativi Speciali" e le Conclusioni. Paola Aiello è responsabile scientifico della ricerca.

Introduzione

A partire dalla *Salamanca World Conference on Special Needs Education* del 1994, il concetto di educazione inclusiva ha iniziato ad orientare le politiche educative di molti Paesi (Peters, 2004; Ainscow, 2005; Kanter *et al.* 2013; Caldin *et al.*, 2013), mettendo in evidenza la necessità di combattere tutte le forme di discriminazione e di garantire a tutti gli studenti il diritto all'educazione:

“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school” (Salamanca Framework for Action, 1994).

L'approccio inclusivo, infatti, pone l'accento sull'esigenza di rispondere ai differenti bisogni manifestati dagli studenti durante il percorso scolastico, configurandosi come un vero e proprio processo di trasformazione delle politiche, delle culture e delle pratiche educative (Booth, 2011) con l'obiettivo di “fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (Dovigo, 2008, p. 13).

Alla luce di tale orientamento, ai docenti è richiesta una nuova e più articolata professionalità in grado di fronteggiare la sfida della complessità attualmente rappresentata dalla prospettiva della *full inclusion* (Forlin, 2010; 2012), attraverso l'implementazione di pratiche didattiche che possano supportare i processi di insegnamento-apprendimento e promuovere il successo formativo di *tutti e ciascuno*.

La letteratura scientifica attesta, infatti, che “teacher education is the key to instructional improvement and that teachers who are better prepared for teaching are more confident and have more success with students” (Dozier & Rutten, 2012, p. 465), mettendo in evidenza la stretta relazione esistente tra la qualità della formazione degli insegnanti ed il rendimento scolastico degli allievi (Laneve, 2009; Crispiani, 2010; Schwerdt & Wuppermann, 2011; Metzler & Woessmann, 2012; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

La realizzazione di una scuola inclusiva, pertanto, richiede in prima istanza una rinnovata cultura didattica che riconosca la centralità del ruolo degli insegnanti quali agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013), in quanto “student learning is strongly influenced by what and how teachers teach” (Timperley, 2008, p. 6).

Tale impostazione postula la necessità per il docente di individuare strategie e approcci didattici in grado di rispondere in maniera efficace alle specifiche esigenze dei propri studenti, favorendone il processo di apprendimento anche laddove quest'ultimo risulti ostacolato da difficoltà di varia natura (Aiello *et al.*, 2013a). Le istanze di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi didattici impongono, infatti, all'insegnante di regolare il proprio agire didattico in ragione della complessità emergente dall'interazione di molteplici elementi e dalle situazioni prodotte dall'incontro di diverse soggettività in un dato contesto.

In questa prospettiva, appare indispensabile individuare approcci educativi che tengano conto della complessità del fenomeno didattico e siano in grado di

fronteggiare tale complessità risolvendo “la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende” (Sibilio, 2014, p. 11).

Alla luce di tali riflessioni, interessanti suggestioni sembrano provenire dal *Responsive Teaching* (RT), approccio educativo basato sulla relazione che consente al docente di modellare la propria azione didattica sulla base dei differenti stili di apprendimento degli studenti, in una dimensione di costante interazione orientata al raggiungimento di obiettivi didattici specifici.

La letteratura scientifica su questo specifico tema (Rose, 1998; Clark *et al.*, 2002; Zull, 2002; Cabero, 2006) sottolinea, infatti, che l'azione didattica, chiave d'accesso all'apprendimento, dovrebbe organizzare i contenuti in funzione delle peculiarità e delle naturali inclinazioni degli studenti, in modo da raggiungere gli obiettivi didattici e, soprattutto, al fine di garantire il successo formativo di ciascuno, nell'ottica di un'educazione che possa rivelarsi realmente inclusiva.

1. Il *Responsive Teaching*: quadro teorico e implicazioni didattiche

Il *Responsive Teaching* (o *Insegnamento Responsivo*) si configura come intervento educativo precoce centrato sulla relazione che agisce sui bisogni evolutivi e socio-emozionali del bambino (Karaaslan & Mahoney, 2013). Tale intervento può essere definito come “the process of stepping in and out of a learning activity to support the student's individual needs and growing independence”¹. Questo processo implica un'osservazione sistematica ed attenta degli studenti al fine di comprenderne la dimensione emotiva e relazionale ed interagire con loro in maniera più responsiva, individuando le strategie maggiormente idonee per supportarli nel raggiungimento dei loro obiettivi. Attraverso il *Responsive Teaching*, infatti, gli insegnanti ricorrono a strategie di supporto e di condivisione che promuovono le singole abilità degli studenti affinché questi ultimi diventino responsabili e auto-diretti nel proprio processo di apprendimento e, dunque, in grado di raggiungere i propri obiettivi in maniera autonoma. Il RT non si limita all'insegnamento di specifiche abilità, il suo obiettivo è, altresì, quello di supportare il bambino nell'apprendere come risolvere i problemi, portare a termine compiti ed internalizzare o ricostruire i processi formativi avviati nel corso dell'attività collaborativa (Stremmel & Fu, 1993).

In tal senso, l'*Insegnamento Responsivo* è volto a promuovere tre aspetti del funzionamento dello sviluppo:

- L'aspetto cognitivo, legato alla capacità di pensare, ragionare, risolvere problemi e apprendere nuove informazioni;
- L'aspetto relativo alla comunicazione, ovvero la capacità di trasmettere i loro sentimenti, le loro intenzioni e quelle altrui attraverso il linguaggio verbale e non verbale;
- L'aspetto riguardante il funzionamento socio-emotivo, inteso come la capacità di impegnarsi in interazioni evolutive con pari (responsive teaching national outreach project, 2006)².

1 <http://www.education.alberta.ca/apps/Readtolive/Workshops/Ws1bottem.htm>.

2 <http://responsiveteaching.org/>.

Il *Responsive Teaching* comprende sessantasei strategie didattiche e sedici comportamenti cardine. Si tratta di brevi e semplici strategie, suggerimenti che gli insegnanti, e in generale tutti gli educatori, compresi i genitori, possono utilizzare per monitorare e modificare il modo in cui interagiscono con i propri allievi in qualsiasi momento e in qualsiasi situazione.

Queste strategie includono cinque dimensioni d'interazione: reciprocità; contingenza; controllo condiviso; affetto; adattamento (Mahoney *et al.*, 2006). La reciprocità si traduce nel coinvolgimento dello studente nelle diverse routine; la contingenza si riferisce alla capacità dell'educatore di cogliere in maniera sensibile i segnali del bambino e di rispondervi costantemente e tempestivamente in maniera intenzionale; il controllo condiviso fa riferimento alla capacità dell'educatore di strutturare l'ambiente e l'attenzione dell'allievo fornendo delle facilitazioni; l'affetto esprime il livello di coinvolgimento emotivo, la capacità di provare piacere, mostrare accettazione e calore; infine, l'adattamento riflette la capacità dell'educatore di associare il proprio interesse, le proprie modalità di interazione affinché risultino adeguati al livello di sviluppo del discente.

I comportamenti cardine si configurano come un piccolo set di processi evolutivi che consentono al soggetto di acquisire abilità e competenze di sviluppo nell'ambito dei tre domini evolutivi relativi al funzionamento cognitivo, comunicativo e socio-emotivo (Mahoney *et al.*, 2006).

Il *Responsive Teaching* identifica i sedici comportamenti in quanto obiettivi di intervento che vengono utilizzati per incontrare i bisogni evolutivi del soggetto.

Per quanto riguarda l'area cognitiva, i comportamenti cardine sono: gioco sociale, iniziativa, esplorazione, pratica e *problem solving*; in relazione all'area comunicativa, si concentra l'attenzione su: attività aggiuntiva, attenzione, vocalizzazione, comunicazione intenzionale e conversazione; infine, nell'area socio-emotiva rientrano fiducia, empatia, operazione, autodisciplina, autocontrollo e autostima.

Tali comportamenti cardine sono stati identificati dalle teorie sullo sviluppo infantile che includono le teorie costruttiviste sullo sviluppo cognitivo (Piaget, 1963a; 1963b; Vygotsky, 1978), le teorie sullo sviluppo del linguaggio (Bates *et al.*, 1979; Bruner, 1983) e le teorie sullo sviluppo socio-emotivo (Bowlby, 1969; Goleman, 1995).

Il *Responsive Teaching* si inserisce, infatti, nel filone di studi basati sul concetto di "apprendimento attivo" e in particolare sulla teoria dell'apprendimento sociale di Vygotsky, in quanto l'approccio responsivo

"incorporates the students' social and emotional growth into their academic learning, stemming from the notion that children learn best through social interaction and when they are explicitly taught social and emotional skills along with their academic lessons"³.

Sostenendo, come Piaget (1932), una visione secondo la quale i bambini sono "active learners" che costruiscono la propria conoscenza attraverso l'interazione contestuale, Vygotsky (1978) si discosta dalle teorie dello studioso svizzero, mettendo in evidenza che l'interazione sociale, prevedendo il coinvolgimento degli adulti e di compagni reputati più capaci, costituisce la cornice socio-culturale per

3 <http://teach.com/what/teachers-teach/the-responsive-classroom-approach>.

una costruzione della conoscenza che sia condivisa e consapevole (Stremmel & Fu, 1993). A differenza di Piaget, che rintraccia nelle componenti genetico-biologiche individuali la natura dei processi cognitivi, egli, infatti, ritiene che ogni funzione nello sviluppo infantile si realizza prima di tutto ad un livello sociale e poi ad un livello individuale, dal momento che le differenziazioni psicologiche soggettive emergono in ragione dell'interazione con i fattori ambientali (Fonzi, 2001).

In tal senso, la conoscenza e le abilità, che si rivelano importanti nei processi di apprendimento e *problem solving* (ad esempio: pianificazione, automonitoraggio, coordinazione e utilizzo di strategie volte al raggiungimento di uno scopo), si sviluppano all'interno del contesto di interazione sociale per poi essere internalizzate ed espresse dal bambino attraverso attività indipendenti (Vygotsky, 1978; Rogoff & Wertsch, 1984; Wertsch, Minick & Arns, 1984). Lo sviluppo, dunque, non è una "avventura solitaria", ma il risultato di una cooperazione unica di un adulto (o un pari reputato maggiormente competente) e di un bambino (Bruner, 1983). Attraverso i processi collaborativi i bambini ricostruiscono socialmente ed interpretano la realtà che li circonda. Basandosi sulla costante interazione tra docente e discente, il *Responsive Teaching* traduce dunque una visione del fenomeno educativo e didattico nella quale insegnamento e apprendimento sono dimensioni inseparabili di un unico processo sociale.

La posizione di Vygotsky rispetto alle origini sociali dell'apprendimento e dello sviluppo risulta strettamente collegata al concetto di "zona di sviluppo prossimale". Egli, infatti, fa riferimento alla zona di sviluppo prossimale come alla distanza tra il livello di sviluppo attuale (in termini di ciò che il bambino sa fare da solo) ed il livello di sviluppo potenziale (determinato da ciò che il bambino può fare con il supporto di altri che sono maggiormente abili in quella specifica attività). In altre parole, la zona di sviluppo prossimale è l'area in cui l'apprendimento di un bambino eccede la distanza del livello di sviluppo attuale. In tale prospettiva, la teoria di Vygotsky costituisce la cornice di riferimento relativamente al ruolo del docente nel processo di formazione degli studenti in quanto "active participant in the learning and development of the young child" (Stremmel & Fu, 1993, p. 339).

Partendo, dunque, dall'assunto che la conoscenza non è un processo individuale in quanto si costruisce quando gli individui sono coinvolti in attività, ricevono feedback, e partecipano in altre forme umane di interazione all'interno di contesti sociali (Henning, 2004), l'apprendimento si realizzerebbe, in tal senso, a partire dalle interazioni che uno studente intrattiene con gli altri e dal contesto nel quale tali interazioni avvengono (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). In una prospettiva in cui la conoscenza è generata dall'interazione del soggetto con gli altri e con l'ambiente, si fanno strada attualmente nuovi cornici teoriche che, a partire dalla dimensione sociale dell'apprendimento, recuperano gli aspetti biologici dei processi apprenditivi. In particolare, l'approccio enattivista (Varela, Thompson & Rosch, 1991), che affonda le sue radici in due importanti paradigmi teorici, ovvero il lavoro fenomenologico di Merleau-Ponty e la prospettiva biologica di Bateson, considera la cognizione come un processo complesso di co-evoluzione di sistemi interagenti e che si influenzano l'un l'altro (Davis, Sumara, & Luce-Kapler, 2000). In tal senso, il processo cognitivo si configura come fenomeno umano, sociale e biologico che produce significato.

Per l'enattivismo non esiste separazione in quanto i sistemi viventi interagiscono con ciò che li circonda, *en-agiscono* la realtà cogliendo gli stimoli che essa offre (Proulx 2004; Fuchs & De Jaegher, 2009; Rossi, 2011). Declinando tale approccio in ambito educativo, è possibile affermare che il *Responsive Teaching* sembra tradurre sul piano prassico le riflessioni derivanti dal paradigma enattivi-

sta, in quanto si basa sull'assunto che nell'azione didattica sono presenti due sistemi che interagiscono con lo stesso ambiente, ovvero l'insegnante e lo studente. Ciascuno dei due sistemi funge da elemento perturbatore dell'altro ed entrambi si modificano sulla base delle proprie caratteristiche strutturali (Rossi *et al.*, 2013; Sibilio, 2014). In tale prospettiva, il contesto in cui si inserisce il *Responsive Teaching*

"is one in which the students' intellectual and epistemological resources are cultivated (Hammer, 1997; Louca *et al.*, 2004; Ford, 2006). As such, the practices of inquiry that become normative are co-constructed by teacher and students, not passed down from a classroom authority (...) In contrast to the environment promoted by a packaged or scripted curriculum, what happens day-to-day in a responsive classroom depends on the ideas and issues that students bring up themselves. The teacher listens carefully to students' ideas and brainstorm – either in-the-moment or between class periods, either alone or with others – what possible next moves might be warranted by the ideas in play. In this way, the direction of the classroom discussion is flexible and difficult to predict" (Maskiewicz & Winters, 2012, p. 433).

Il *Responsive Teaching* si configura, dunque, come processo dinamico ed interpersonale che enfatizza il ruolo del linguaggio nella mediazione dell'esperienza dello studente: il docente, infatti, conduce quest'ultimo a focalizzare l'attenzione sul compito che gli viene fornito, assicurandosi che sia effettivamente gestibile e concretamente realizzabile dal discente. A tal proposito, il compito viene strutturato in modo da aiutare lo studente a decidere quali sono i procedimenti da effettuare e secondo quale ordine, proponendo una riflessione a voce alta così da rendere chiaro il suo pensiero al docente. Infine, l'ultima fase è orientata ad un'autovalutazione che consente all'alunno di individuare e riflettere su eventuali errori e comprendere autonomamente quali sono stati i progressi e gli obiettivi raggiunti.

Tale impostazione traduce in effetti un agire didattico finalizzato all'individuazione, da parte del docente, delle risorse e delle peculiarità dei propri studenti: "[...] responsive teaching involves building on learners' responses, fostering flexibility, setting clear goals for instruction, and developing teacher-student-teacher exchange of ideas" (Dozier & Rutten, 2005, p. 461).

2. Il *Responsive Teaching* per fronteggiare la dimensione complessa dei Bisogni Educativi Speciali

Le ricerche in ambito internazionale hanno evidenziato che il *Responsive Teaching* si rivela una strategia didattica efficace anche in presenza di soggetti con bisogni educativi speciali (Mahoney & Perales, 2003; 2005; Mahoney *et al.*, 2006). In particolare, gli studi condotti negli Stati Uniti dal gruppo di ricerca del dott. Mahoney hanno evidenziato come il *Responsive Teaching* "is an early intervention curriculum designed to address the cognitive, language and social emotional needs of young children with developmental problems" (Mahoney *et al.*, 2006, p. 18).

Il team di ricerca, a partire dagli anni '80, ha avviato una serie di indagini volte a determinare in quale modo i genitori influenzino lo sviluppo dei loro figli con difficoltà e/o disturbi di varia natura. Nello specifico, gli studi hanno preso in esame bambini affetti dalla sindrome di Down, dalla sindrome di Williams, da disturbi dello spettro autistico e da idrocefalia. I risultati hanno evidenziato che i

genitori, in particolare le madri, influenzano almeno per il 25% lo sviluppo dei loro figli, agendo soprattutto sulla dimensione della comunicazione. In relazione a quest'ultimo aspetto, infatti, è stato possibile suddividere le madri in tre grandi gruppi, sulla base delle strategie comunicative utilizzate per interagire con i propri figli:

- Il primo gruppo, definito *Responders*, si riferisce a quelle madri che sono molto attente ai tentativi di comunicazione verbale e non verbale dei loro figli, anche se si tratta di vocalizzazioni o gesti che non hanno apparentemente nessun significato.
- Il secondo gruppo, definito *Attenders*, include le madri che, pur mostrandosi molto attente ai loro figli, non rispondono, però, frequentemente o in maniera efficace alle loro comunicazioni.
- Il terzo gruppo, definito *Ignorers*, è costituito da quelle madri che sono distratte rispetto ai tentativi di comunicazione dei loro figli (Mahoney *et al.*, 2006).

Obiettivo dello studio è stato verificare se i cambiamenti nelle modalità di risposta e di reattività delle madri, realizzate attraverso il *Responsive Teaching*, fossero in relazione con lo sviluppo della sfera socio-emotiva e comunicativa dei loro figli. I risultati hanno evidenziato che “the effects of responsive interaction strategies on children’s development are mediated by the impact that they have on children’s pivotal developmental behaviors” (Mahoney & Perales, 2003, p. 74). Ciò significa che più le madri si mostravano “responsive”, ovvero reattive ed attente ai bisogni dei loro bambini, più questi ultimi sviluppavano, in maniera efficace, i loro comportamenti cardine.

Queste ricerche offrono, dunque, un’interessante prospettiva, in quanto si pongono in contrasto con gli approcci di tipo direttivo tradizionalmente utilizzati in presenza di bambini con bisogni educativi speciali. Attualmente, infatti, gli interventi educativi più diffusi sono quelli derivanti dalle teorie di stampo comportamentista, basati sulla necessità di insegnare ai soggetti in situazione di difficoltà un insieme specifico di attività e di competenze di sviluppo. Gli adulti sono chiamati a correggere il comportamento dei bambini, ponendosi come modello da seguire e ricorrendo, in questo modo, ad un approccio educativo altamente direttivo, che spesso incontra un atteggiamento di resistenza da parte del bambino.

Il *Responsive Teaching*, al contrario, si configura come intervento educativo che pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento il soggetto in formazione, i suoi desideri, i suoi bisogni, le sue inclinazioni, con l’obiettivo di supportare il discente nell’acquisizione e nello sviluppo dei comportamenti cardine che possano favorirne l’acquisizione di conoscenze e competenze e l’autonomia personale.

In tal senso, il *Responsive Teaching* sembra riflettere un’idea di didattica sensibile alle differenze e alle esigenze individuali degli studenti, in grado di cogliere tutte le problematiche, sia che abbiano un’etichetta diagnostica, sia che rappresentino piccole e transitorie difficoltà nel funzionamento evolutivo e apprenditivo. Tale visione si inserisce a pieno titolo nel dibattito internazionale sull’educazione inclusiva, il cui obiettivo è la rimozione delle barriere che ostacolano l’apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica, sulla base di un modello antropologico che mira allo sviluppo globale della persona e alla valorizzazione delle potenzialità individuali.

Conclusioni

La realizzazione di contesti scolastici realmente inclusivi presuppone la ristrutturazione dei sistemi educativi a partire dal ruolo degli insegnanti, i quali rappresentano la reale garanzia che il processo di inclusione in ambito educativo e didattico si realizzi pienamente. Tale impostazione presuppone l'utilizzo, da parte dei docenti, di approcci in grado di fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni e di orientare il loro agire didattico quotidiano a partire dalla dimensione fondante della didattica, che si traduce nella "individuazione di strategie in grado di realizzare quel processo di costruzione della conoscenza caratterizzato da una interazione costante tra tutte le sfere costitutive dell'individuo e la dimensione contestuale, secondo una complessità difficile da decifrare" (Sibilio, 2012, p. 329).

In tale prospettiva, emerge, dunque, la necessità di un insegnamento attento e sintonico rispetto alle specifiche esigenze degli studenti, che coinvolga questi ultimi attivamente in ambienti didattici che possano adattarsi alle peculiarità soggettive, monitorando i loro progressi, stimolando il loro interesse e la partecipazione attiva nel processo di acquisizione dei contenuti, in modo da promuovere consapevolezza e controllo del proprio apprendimento (Aiello *et al.*, 2013b).

In questo scenario si inserisce la proposta del *Responsive Teaching*, quale approccio didattico potenzialmente inclusivo, in grado di supportare il processo di apprendimento anche laddove siano presenti esigenze educative specifiche, preservando il senso di un agire didattico che traduca sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Di Gennaro, D.C., Di Tore, S. & Sibilio, M. (2013a). Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), pp. 107-122.
- Aiello, P., Carenzio, A., Di Gennaro, D. C., Di Tore, S. & Sibilio, M. (2013b). Transmedia Digital Storytelling to Match Students' Cognitive Styles in Special Education. *REM - Research on Education and Media*, 5(2), pp. 123-134.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), pp. 109-124.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- Booth, T. 2011. *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in Schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE].
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, London: Hogarth.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Co.
- Cabero, J. (2006). Bases Pedagógicas del E-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1).
- Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria". *Italian Journal of Educational Research*, (11), pp. 44-57.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Clark, K. F., Hosticka A., Schriver M., & Bedell J. (2002). *Computer Based Virtual Field Trips*. ERIC ED476987.
- Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando Editore.
- Davis, B., Sumara, D. & Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Mahwah, NJ: Lawren Erlbaum Associates.

- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dozier, C.L. & Rutten, I. (2005). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research*, 37 (4), pp. 459-492.
- Fonzi, A. (2001) (a cura di). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. London: Routledge.
- Fuchs, T. & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, pp. 465-486.
- Garrison, D.R. & Cleveland-Innes M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), pp. 133-148.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Henning, W. 2004. Everyday cognition and situated learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (ed. D. Jonassen), pp. 143-168. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2015). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 1, pp.21-32.
- Karaaslan, O. & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of Responsive Teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation*, 51(6), pp. 458-469.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Mahoney, G. & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), pp. 74-86.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), pp. 77-85.
- Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B. & Herman, B. (2006). Responsive teaching: early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), pp. 18-28.
- Maskiewicz, A.C. & Winters, V. A. (2012). Understanding the co construction of inquiry practices: A case study of a responsive teaching environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), pp. 429-464.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), pp. 486-496. Retrieved on March 21st, 2014 from <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.
- Piaget, J. (1963a). *Le langage et les opérations intellectuelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1963b). The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking. *Social research*, 30, pp. 283-299.
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. Kegan Paul: London.
- Prooux J., *The enactivist theory of cognition and behaviorism: An account of the processes of individual sense-making*. Paper presented at the Complexity Science and Educational Research conference, Chaffey' Locks, Canada 2004.
- Rogoff, B. & Wertsch, J.V. (Eds.) (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, C. (1998). *Accelerated Learning*. New York: Bantam Dell Publishing Group.

- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., Prenna, V., Giannandrea, L. & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some research lines. *Education, Science & Society*, 4(1).
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30 (2), pp. 365-379. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.005.
- Sibilio, M. (2012). *Corpo e cognizione nella didattica*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 329-348.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Stremmel, A.J. & Fu, V.R. (1993). Teaching in the zone of proximal development: Implications for responsive teaching practice. *Child and youth care forum*, 22 (5), pp. 337-350.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational practices series; 18 - See more at: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/onlinematerials/publications/educational-practices.html#sthash.K73cMwLT.dpuf>
- UNESCO. (1994). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., Minick, N. & Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problems solving action: A cross-cultural study. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, pp. 151-171. Cambridge: Harvard University Press.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.